

## 6. Synthese und Weiterführung: Ressourcen – Entwicklung – Integrität

In den letzten Kapiteln wurden anhand der salutogenetischen und human-ökologischen Blickwendung in den Human- und Sozialwissenschaften richtungsweisende Perspektiven aufgezeigt, um die Genese sozio-moralisch relevanter Orientierungen und Verhaltensweisen angemessen verständlich zu machen, im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung im sozialen Kontext interpretieren sowie schließlich zu umfassenderen Zugangsweisen der Prävention und Förderung humaner Bildung gelangen zu können. Im Folgenden sollen hiervon ausgehend Verknüpfungspunkte zwischen Ansätzen zur Aggressionsprävention, Überlegungen zur Moral- und Identitätsentwicklung und der Funktion salutogener Ressourcen in diesem Rahmen aufgezeigt werden.

Die störungszentrierten Zugangsweisen untersuchen die für aggressiv-dissozial auffallende Kinder und Jugendliche ‚typischen‘ Entwicklungsverzögerungen oder -defizite. Die individuellen, sozialen und makrostrukturellen Risiken, die eine solche Entwicklungsverzögerung wahrscheinlicher machen, gelte es – so die Folgerung – zu vermeiden, abzubauen oder zu kompensieren. Auch wenn deren Ansinnen und die erlangten Fortschritte explizit zu würdigen sind, muss man diese Vorgehensweisen in Bezug auf ihre Wirksamkeit und pädagogische Angemessenheit auch mit einiger Skepsis betrachten (vgl. Kap. 2).

Zudem gilt es zu beachten, dass aus dem *Unterlassen* aggressiven oder dissozialen Verhaltens noch lange nicht *sozial kompetentes* oder *moralisches Handeln* erwächst, denn moralisches Handeln setzt weit mehr voraus: insbesondere das engagierte Eintreten für die Berücksichtigung der Perspektiven aller Beteiligten in einem sozialen Konflikt, und zwar auch dann, wenn dies mit eigenen Interessen und Wünschen kollidiert.

Auch ist die Abwesenheit von Störungen nicht gleichzusetzen mit psychosozialer Gesundheit, wie Antonovsky (1987) dies treffend herausgearbeitet

## 6. Synthese und zusammenfassende Weiterführung

hat. Dennoch wird derzeit in Ansätzen zur Bearbeitung abweichenden Verhaltens ‚Resilienz‘ – wenn überhaupt thematisiert – zumeist lediglich in *pathogenetischer* Perspektive definiert, also als „Abwesenheit bestimmter Störungen“ oder als Abwesenheit „von Verhaltensproblemen trotz vorhandener Risiken“ (vgl. Cowen 2000). Jugendliche werden bspw. in solchen Arbeiten deshalb als widerstandsfähig eingestuft, weil sie *keine* gravierenden Aggressions- oder Delinquenzprobleme zeigen.

Damit die Pädagogik sozial abweichenden Verhaltens ihrem Anspruch nach einem gelingenden sozialen Miteinander, nach gegenseitiger Humanität, oder pädagogisch gewendet, nach *sozio-moralischer Bildung*, gerecht wird, darf sie sich nicht auf den Abbau und die Kompensation aggressiv-dissozialen Verhaltens beschränken. Vielmehr muss sie sich mit der Frage auseinandersetzen, wie Heranwachsende zu einer Berücksichtigung eigener *und* fremder Bedürfnisse und Interessen angeleitet werden können, wie ferner eine Differenzierung und Koordination der verschiedenen sozialen Perspektiven gelingt, und wie schließlich eine Balance des eigenen Handelns *zwischen* den *Extremen* ‚egoistisch-durchsetzend‘ oder aber ‚altruistisch-unterordnend‘ gefördert werden kann.

So zeichnen sich die besonders sozial kompetenten Heranwachsenden, die konsequent moralisch bzw. sozial verantwortlich handeln, durch eine Haltung aus, die in der Mitte liegt zwischen egoistischer Zentrierung auf eigene Bedürfnisse und Interessen – die zur Not auch zu Lasten und auf Kosten Anderer durchgesetzt werden – und einer rein altruistischen Ausrichtung auf die Wünsche Anderer, wobei auch eigene berechnete Strebungen stets untergeordnet werden (vgl. z.B. Lösel/ Bliesener 2003).

Hierin liegt denn auch der innere pädagogische Zusammenhang zwischen Überlegungen zur Moral- und Identitätsentwicklung und der Prävention von Aggression und Dissozialität, auf den noch näher einzugehen sein wird.

Zudem ist Bewältigungsverhalten und die Herausbildung individueller *Widerstandskräfte* nur bei einer *Kontinuität des Selbsterlebens* möglich; und umgekehrt sind eine gewisse *Belastbarkeit* und Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungen Voraussetzung für die *Identitätsentwicklung* (vgl. Kap. 4). Die Ausbildung von Widerstandskräften, von Resilienz bzw. Kohärenzgefühl, steht somit in engem Zusammenhang mit der Identitätsbildung.

Geht man davon aus, dass moralisches Verhalten nicht immer die bewusste Reflexion erfordert, sondern auch weitgehend spontan, *habitualisiert* und auf der Basis von *Erfahrungen sozial akzeptierter Konfliktregulierungen* erfolgt,

so ist all dies nicht nur mit *kognitiven*, sondern ganz wesentlich auch mit *afektiven* Aspekten der sozio-moralischen Entwicklung verbunden. Nur wenn – ausgehend von anthropologischen Konstanten des „Dazugehörenwollens“ und „Geschätztwerdenwollens“ – durch die Ausrichtung des eigenen Handelns entlang moralischer Vorstellungen Erfahrungen des *Geschätzt-Werdens* gemacht werden, wird dies zu einem Gefühl des „*Schätzenswert-sein-wollens*“ (vgl. Tugendhat 1997, S. 123f.) führen und das eigene moralische Handeln als subjektiv *sinnhaft* erlebt. *Positiven* moralischen Gefühlen kommt demnach die ausschlaggebende Bedeutung für den Aufbau moralischer Motivation zu verantwortlichem Handeln zu, während *negative* Gefühle der Scham oder Schuld eher für das *Erkennen* der *Verletzung* moralischer Normen eine Rolle spielen.

Umgekehrt weisen aktuelle Befunde zum Phänomen des „zufriedenen Missetäters“ (vgl. Nunner-Winkler et al. 2005) oder aber des „unglücklichen Moralisten“ (vgl. Oser/ Reichenbach 2000) darauf hin, als wie wichtig sozio-kulturelle Kontextfaktoren auf Mikro-, Meso- und Makroebene für die individuelle Entwicklung und Bildung zu veranschlagen sind.

Betrachtet man hierzu die neuesten Ergebnisse der Langzeitstudie LOGIK<sup>89</sup>, so zeigt mit ca. 18% fast ein Fünftel der befragten und über 20 Jahre hinweg begleiteten Heranwachsenden mit 22 Jahren eine sehr niedrige Motivation, moralisch zu handeln. Diese gestehen dies auch freimütig ein, obwohl sie sehr wohl die zentralen Regeln und Normen kennen, voneinander zu unterscheiden wissen (sozio-moralisches Wissen) und die moralischen Normen auf abstrakt-allgemeiner Ebene auch akzeptieren oder gar verteidigen (strukturelle Stufe des Moralurteils). Über dieses bereits bekannte Phänomen ‚moralischer Inkonsistenz‘ hinaus (vgl. Kap. 2) erscheint hier aber v.a. das Ergebnis beachtenswert, dass *abweichendes Verhalten* eher mit *positiven Gefühlen* seitens des ‚Täters‘ verbunden wurde („Der ist zufrieden, weil er bekommen hat, was er wollte“). Und umgekehrt ging *moralisches Handeln* oft mit *Unzufriedenheit* einher („Ich fühle mich beknackt, aber ich kann nicht anders“), und nicht etwa mit Stolz oder einem guten Gefühl infolge erfahrener sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit, wie man dies eigentlich hätte erwarten können (vgl. hierzu z.B. Keupp/ Höfer 1997). Dem Phänomen des ‚zufriedenen Missetäters‘ (Happy Victimizer) entspricht auf der anderen Sei-

<sup>89</sup>Die LOGIK- Studie oder ‚Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen‘ wurde am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften in München in den Jahren zwischen 1984 und 2004 durchgeführt und 2005 abgeschlossen. Zu den Ergebnissen vgl. Nunner-Winkler/ Meyer-Nikele/ Wohlrab (2005).

## 6. Synthese und zusammenfassende Weiterführung

te der Typ des ‚unglücklichen Moralisten‘ (Unhappy Moralist), wie F. Oser (vgl. Oser et al. 2006; Oser/ Reichenbach 2000) dies formuliert.

Aus humanökologischer Sicht drängt sich demnach der Eindruck auf, dass hier makrosystemische Einflüsse einer spätmodernen Welt zutage treten, die tief bis in die Mikrosysteme hinein wirken und dort die moralisch-*affektive* Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gravierend beeinflussen. Böhnisch (2001, S. 38) beschreibt dies in anschaulicher Weise:

„Der Einzelne will sich heute wohl fühlen, zur Not auch zu Lasten und auf Kosten Anderer. Auch wenn – oder vielleicht gerade weil – man ahnt, dass in der zunehmend komplexer werdenden, schwer überschaubaren und durch Konkurrenzdruck geprägten Gesamtgesellschaft die legitimen Mittel und Chancen individueller Selbstverwirklichung begrenzt sind.“

Wenn im Zuge moderner Entwicklungen die Durchsetzung eigener Interessen gegenüber Anderen und ‚Erfolg‘ im Sinne einer Erlangung von Geld, Macht und Einfluss um jeden Preis im Vordergrund stehen und gesellschaftlich höher eingeschätzt werden als Fähigkeiten zur *Kooperation* und eines *prosozialen* Umgangs miteinander, dann stellt sich die Frage, wie vor diesem Hintergrund Jugendliche oder auch Erwachsene das eigene *moralische Handeln* noch als subjektiv *sinnhaft* (deskriptives Urteil) und *wichtig* (präskriptives Urteil) erfahren sowie dies mit *Zufriedenheit*, mit einem guten Gefühl (Affekte) verbinden können. Kulturelle Faktoren und Rollenerwartungsmuster, bspw. diejenigen des ‚typisch weiblichen‘ (z.B. aufopfernd, verständnisvoll, kooperativ) und ‚typisch männlichen‘ Rollenstereotyps (z.B. dominant, durchsetzungsfähig, wenig emotional) haben vermutlich nicht unerheblichen Einfluss darauf, inwiefern Moralvorstellungen und das eigene moralisch relevante Handeln für die Definition, Konstruktion und Balance der persönlichen Identität eine Rolle spielen.<sup>90</sup>

Die beschriebenen Ergebnisse führen noch einmal deutlich vor Augen, dass heute zahlreiche Heranwachsende *trotz* einer normalen moralisch-*kognitiven* Entwicklung und ‚unauffälligen‘ bzw. angepassten Sozialverhaltens alles andere als *psycho-sozial* im *Gleichgewicht* sein können, wenn sie nicht in ausreichendem Maße in soziale Bezugsgruppen eingebettet sind. Diese vermögen die makrosystemischen Einflüsse zumindest abzufedern und ermöglichen ihnen eine bessere moralische Orientierung in Verhältnissen der Pluralität und

---

<sup>90</sup>Vgl. hierzu auch die gravierenden Geschlechtsunterschiede, die in Bezug auf eine hohe moralische Motivation in der LOGIK-Studie gefunden wurden. Diese lag bei den jungen Frauen bei ca. 60%, bei den jungen Männern hingegen nur bei 35% (vgl. Nunner-Winkler et al. 2005).

Heterogenität (vgl. Mertens 2008b, S. 58-91).

Das Ganze überblickend erscheint es somit notwendig, *kognitive* und *affektive* Aspekte der *Moralentwicklung* unmittelbar mit Aspekten der *Identitätsbildung* in Zusammenhang zu bringen, um transparent zu machen, wie sehr die *Genese individueller Moralvorstellungen* und die *Persönlichkeitsbildung* mit dem Gesundheitsstatus und psycho-sozialen *Wohlergehen* verknüpft ist.

Zur Erarbeitung nachhaltig wirksamer und angemessener Konzepte muss die Pädagogik dissozial abweichenden Verhaltens demnach künftig Ansätze der Entwicklungsförderung und Prävention stärker entlang einer humanökologisch-ressourcenorientierten Sichtweise ausrichten.

Indessen soll hier kein Dualismus zwischen pathogenetisch und salutogenetisch ausgerichteten Fragestellungen vertreten werden, wonach die pathogenetische Sichtweise („Was macht krank? Wodurch entstehen Störungen?“) als allein für die Analyse von Stressoren und Risiken zuständig erachtet wird und die salutogenetische Perspektive („Was erhält gesund und stabilisiert Integrität?“) einzig den Bereich der Ressourcen fokussiert. Denn eine solche Dichotomie kann pädagogisch dem Heranwachsenden und seiner Entwicklung wie Persönlichkeitsbildung kaum gerecht werden.

Zum einen weist selbst ein manifest aggressiv auffallender Heranwachsender neben seinem (zeitweise) problematischen Verhalten immer auch integre Anteile, Stärken, spezifische Interessen und positive Umgangsformen und Handlungsmuster auf, an denen zunächst angeknüpft werden kann. Das Problemverhalten macht stets nur einen Anteil am Gesamtverhalten aus. Zum anderen können sowohl die Entwicklungsverläufe der Entstehung und Verfestigung problematischen Verhaltens und psycho-sozialer Störungen, wie auch salutogene Entwicklungsprozesse jeweils nur als *Facetten* einer umfassenden körperlichen, seelisch-geistigen und sozialen Persönlichkeitsbildung angemessen verstanden werden. Und sie nehmen auch wechselseitig aufeinander Einfluss (ökologische Sicht).

Erst eine sukzessive Einnahme *beider* Betrachtungsweisen und ihre *Verknüpfung* unter dem *Dach des ressourcenorientierten Paradigmas* ermöglicht es somit, den Heranwachsenden in seinen verschiedenen Dimensionen umfassend wahrzunehmen.

Im Unterschied zum traditionellen Verständnis einer komplementären Aufgabenteilung von pathogenetischer und salutogenetischer Analyse wird in dieser Arbeit daher eine Verknüpfung und Integration beider Perspektiven ‚unter dem Dach‘ des ressourcenorientierten Paradigmas als die pädagogisch

## 6. Synthese und zusammenfassende Weiterführung

angemessenste Konzeption erachtet.

Dem vergleichbar ist auch nach Gutscher et al. (1998, S. 68) bei der Planung von Interventionen

„im salutogenetischen Sinne auf ressourcenaufbauende bzw. -erhaltende und stressorenabbauende Faktoren und Bedingungen zu achten (...). Gleichzeitig muß auch die pathogenetische Sichtweise mit ihrer Betonung auf stressorenaufbauenden bzw. -erhaltenden und ressourcenabbauenden Faktoren ihren Stellenwert behalten“.

Auch für die effektive und nachhaltige Bearbeitung von Aggression ist von zentraler Wichtigkeit, sich weder ausschließlich auf eine pathogenetische Analyse von ‚Störungsursachen‘, noch allein auf eine salutogenetische Betrachtung kompetenz- und ressourcenaufbauender Faktoren zu beschränken, andernfalls

„bleiben wichtige Fragen des Abbaus von Stressoren im Rahmen der salutogenetischen Fragestellung genauso ausgeblendet wie Probleme der Gefährdung und des Abbaus von Ressourcen auf dem Hintergrund pathogenetischer Überlegungen“ (ebd., S. 67).

Exemplarisch denke man etwa an restriktiv-kontrollierende und sanktionierende Konzepte, die darauf abzielen, aggressives und gewalttätiges Verhalten einzugrenzen. Aus pathogenetischer Sicht durchaus nachvollziehbar, erweisen sich solche Ansätze in der pädagogischen Praxis in Wahrheit als wenig hilfreich, weil Aggressionen lediglich in weniger kontrollierte Räume verschoben und nicht nachhaltig abgebaut werden. Salutogenetisch betrachtet wird dies verständlich, da autoritär-restriktive Maßnahmen eine ressourcenabbauende und das Wohlbefinden störende Wirkung haben. Auf Dauer kann die wiederholt erlebte soziale Unterlegenheit beim Heranwachsenden zum Verlust subjektiver Kontrolle und zu Selbstwertschädigungen führen, gegen die es sich zu wehren gilt. Aus salutogenetischer Sicht wäre hier eher ein ressourcenaktivierendes Vorgehen angeraten, das an den Interessen und positiven Vermögen der Jugendlichen ansetzt und auf der Basis einer positiven Beziehungsgestaltung schließlich *auch* die Bereitschaft zum Auf- und Ausbau sozio-moralischer Fähigkeiten des Urteilens und Handelns in Gang zu setzen vermag.

Umgekehrt sind aber ebenso die Grenzen salutogenetisch ausgerichteter Ansätze der Kompetenzförderung mit zu bedenken, wie sie bspw. durch sozial benachteiligte Herkunfts- und Lebensbedingungen gegeben sind, insofern sie den Möglichkeitsspielraum individueller Kompetenzentwicklung

einschränken.

Mithilfe der ressourcenorientierten Zugangsweise, die den Fokus auf Stärken und Ressourcen richtet, wird daher bewusst ein Gegengewicht zu den vorherrschenden Defizit- und Risikoorientierungen in Präventionsansätzen jugendlicher Aggression gesetzt. Im Vordergrund ressourcenorientierter Präventionsansätze zur Bearbeitung des Phänomens der Aggression und Dissozialität steht dann die Frage nach Bedingungen sozial kompetenten Handelns, bzw. nach den Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten zur Ausbildung sozio-moralischer Orientierungen in den relevanten Lebenswelten. Mit Blick auf die Überlegungen zur *Entwicklungsdynamik* des sozialen Selbst gilt es damit auch zu beantworten, wie und unter welchen Bedingungen Moralvorstellungen zu einem wesentlichen Teil der Selbstdefinition werden, so dass das eigene Handeln auch durch ein Interesse am Wohlergehen Anderer angeleitet und entlang interpersoneller Verpflichtungen und Verantwortung ausgerichtet wird.

Die besondere Überzeugungskraft und Potentialität der systemisch-ressourcenorientierten Blickwendung liegt nun in dem mehrfachen Perspektivenwandel, der neue Handlungsoptionen eröffnet und einen positiveren Umgang insbesondere auch mit dissozial auffallenden Heranwachsenden erlaubt.

Denn ein Ressourcenmodell, das salutogenetische und ökosystemische Perspektiven integriert, zeichnet ein Bild vom Individuum als handelndes Subjekt, das die Widersprüche und Belastungen in seiner sich verändernden Alltagswelt deutet, sich aktiv mit den Lebensbedingungen auseinandersetzt und sie mitgestaltet. Demnach können Störungen nicht einfach als Reaktionen auf ein Zusammentreffen von belastenden Umständen begriffen werden. Ob und in welcher Weise belastende Lebensumstände zu Auffälligkeiten führen, hängt vielmehr vom *Umfang* und der *Qualität verfügbarer Ressourcen* eines Individuums ab, die *personengebunden* oder in den bedeutsamen *sozialen Lebenswelten vorhanden* sein können.

Aus pädagogischer Sicht wird dann abweichendes Verhalten primär als *subjektives Bewältigungsverhalten* verstanden, wobei das Individuum sein Streben nach Bedürfniserfüllung, Konsistenzsicherung, nach Kontinuität, Kohärenz und Handlungsfähigkeit, kurz, nach Identitätsschutz um jeden Preis – also gerade auch auf Kosten Anderer – realisiert, wenn individuelle und soziale Ressourcen hierfür nicht ausreichen oder blockiert sind. Diese Korrelation ist in empirischen Studien am *deutlichsten für aggressives Verhalten*

## 6. Synthese und zusammenfassende Weiterführung

nachgewiesen worden (vgl. Böhnisch 2001, S. 179).

Folglich sollten die Anstrengungen dahin gehen, *Erfahrungsräume* bereit zu stellen, in denen Kinder und Jugendliche zunächst kommunikative und soziomoralische Kompetenzen, z. B. der Empathie, Selbstbeherrschung und -regulation, aufbauen können, die sie befähigen, auch in kritischen Situationen, Konfliktlösungen unter Berücksichtigung gegenseitiger Akzeptanz zu suchen. Hierbei rücken v.a. solche Ressourcen in das Blickfeld, die das Gefühl von Handlungsfähigkeit und -sicherheit vermitteln und auf diese Weise eine subjektiv positive, da erfolgreiche, konstruktive Bewältigung von Konfliktsituationen besser ermöglichen. Die *Mobilisierung von Ressourcen* wird zu einer zentralen Aufgabe der pädagogischen Aggressionsprävention, wobei, wie dargestellt wurde, der Aufbau individueller wie auch sozialer Metaressourcen offenbar günstige Voraussetzungen für die Entwicklung und die Aktivierung untergeordneter (Bewältigungs- bzw. Widerstands-)Ressourcen schafft.

Die Potentialität des Konzepts der Salutogenese ergibt sich vor allem aus dem Perspektivenwechsel, der konsequent die Fähigkeiten und Widerstandskräfte der Kinder und Jugendlichen in den Blick nimmt und so einen ressourcenaktivierenden pädagogischen Umgang ermöglicht.

Entsprechend den Grundannahmen der Salutogenese (Kontinuum, Kontextabhängigkeit, Fokus auf Copingressourcen, Heterostasemodell und Betrachtung abweichender Fälle, Kap. 4) in Verknüpfung mit Vorstellungen des humanökologischen Entwicklungsmodells (Systemebenen, Kap. 5), lässt sich die veränderte Blickrichtung einer systemisch-ressourcenorientierten Prävention aggressiv auffallenden Verhaltens anhand folgender Merkmale zusammenfassen:

### **Vom Problemverhalten zur ganzen Person**

Der salutogene Blick verlagert die Aufmerksamkeit weg von Anteilen ‚störender‘ und sozial abweichender Einstellungen und Verhaltensweisen hin zu immer auch vorhandenen Stärken und Potentialen Heranwachsender, insofern die Konstrukte ‚Gesundheit‘ versus ‚Krankheit‘ bzw. ‚Integrität‘ oder ‚Wohlergehen‘ versus ‚Störung‘ nicht primär als Gegensatzpaare aufgefasst, sondern als Pole eines multidimensionalen Kontinuums verstanden werden. Dies ermöglicht es, den Blick gleichzeitig auf Integrität und Störung zu lenken, z.B. Jugendliche in ihren problematischen wie auch ihren sozial kompe-



tenten Verhaltensanteilen wahrzunehmen und an diesen anzusetzen. So wird das aggressive Verhalten eines Heranwachsenden grundsätzlich im Zusammenhang und im Verhältnis zu seinen kompetenten, prosozialen Einstellungen und Verhaltensweisen (oder -anteilen) gesehen. Dadurch wird eine *Trennung* der *Persönlichkeit* des Heranwachsenden von seinem *auffälligen Verhalten* ermöglicht. Dieser wird so nicht generell als ‚dissozial‘, ‚aggressiv‘ oder ‚schwer integrierbar‘ charakterisiert, sondern *zeigt* sich in spezifischen Konfliktsituationen oder Lebenskontexten aggressiv-dissozial. Auf diese Weise kann eine *Etikettierung vermieden* werden, die durch eine Fremdzuschreibung die Eigenwahrnehmung verzerrt, den Selbstwert mindert und eine soziale Isolierung fördert (vgl. Kap. 2)<sup>91</sup>. Diese Perspektive ist für pädagogisches Handeln grundlegend, denn erst dann können humane Entwicklungsprozesse in Gang gebracht werden, wenn der Heranwachsende diese selbst für möglich und sinnvoll hält (vgl. Werning 1999, S. 257). Da alle Heranwachsenden grundsätzlich auch als integer betrachtet werden, rückt darüber hinaus auch das ‚aufmüpfige Problemkind‘, der ‚Störenfried‘, der ‚auffällige Schüler‘ wieder mehr als handlungsfähiges Subjekt in das Blickfeld.

### **Positive Problembewältigung – Oder: Vom Problem zur Lösung**

Die *Aufmerksamkeit* wird auf *salutogene Ressourcen* gerichtet, also zum einen auf *individuelle* Kompetenzen und Stärken des Jugendlichen und zum anderen auf möglicherweise hilfreiche Ressourcen im *sozialen* Kontext (z.B. alternative Bindungen, soziale Unterstützung, Kap. 4.3). Anstatt das ‚Problem‘ oder die ‚Störung‘ in das Zentrum der Überlegungen zu stellen, erscheint es sinnvoller, eine erweiterte Perspektive einzunehmen. Bildlich gesprochen ist es hilfreich, ein oder zwei Schritte zurückzutreten, so dass sich der Blickwinkel vergrößert.<sup>92</sup>

Diese Perspektive überwindet eine *Problemfixierung*, bei der positive Lösungsmöglichkeiten weitgehend ausgeblendet sind.<sup>93</sup> Nicht mehr das Problemverhalten steht im Mittelpunkt, sondern die Suche nach Möglichkeiten zur Mobilisierung hilfreicher Ressourcen zu einer positiven Problembewältigung (vgl. Kardorff 1995, S.8). Hier finden sich offenbar gute Anschlussmöglichkeiten an den *lösungsorientierten* Ansatz (vgl. De Jong/ Berg 1998; De Shazer 1992).

---

<sup>91</sup>Ähnliches gilt für eine Stigmatisierung der ‚Opfer‘.

<sup>92</sup>Vgl. auch das ‚Reframing‘ in Kap. 9.

<sup>93</sup>Vgl. das Konzept der ‚Problemtrance‘ (Erickson/ Rossi 1993; De Shazer 1985, 1992).

### **Vom Defizit zur Kompetenz**

Die vorhandenen Fähigkeiten des Jugendlichen bieten die wichtigsten Ansatzpunkte, um die Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und die Anstrengungsbereitschaft zu fördern, die notwendig ist, um Problemstellungen aktiv anzugehen, sowie die eigenen, bisherigen Einstellungen und Verhaltensweisen zu hinterfragen. Der Jugendliche wird nicht mehr in erster Linie als Problemverursacher, sondern vielmehr als Problemlöser betrachtet. Auf diese Weise eröffnen sich neue Handlungsoptionen, indem bis dahin ungenutzte Potentiale (individuelle und solche im sozialen Kontext) freigesetzt werden.

Diese Einsichten haben inzwischen die Entwicklung kompetenzbasierter Ansätze (vgl. Kap. 8) vorangebracht. Die zugehörigen Kompetenzförderprogramme beschränken sich jedoch zumeist allein auf individuenzentrierte Maßnahmen, so dass aus ökosystemischer Sicht eine Verschränkung mit übergreifenderen Konzepten notwendig ist, welche die zentralen Bezugspersonen in den unmittelbaren Lebensumwelten einbeziehen.

### **Vom Individuum zum Kontext**

Humanökologisch betrachtet wird der Jugendliche im *Kontext seiner Lebenswelt und biographischen Lerngeschichte* gesehen und begleitet (vgl. Kap. 5). Diese Erweiterung des Blickfeldes ist erforderlich, sofern eine individuenzentrierte Förderung für eine Prävention nicht ausreicht (vgl. Hobbs 1979, S. 757f.). Sowohl die Beziehungsstrukturen innerhalb der Mikrosysteme bzw. Lebenskontexte (z.B. innerfamiliär, innerschulisch) als auch zwischen diesen (z.B. Familie – Schule, Schule – Peer-Group) können die Entwicklung fördern oder aber hemmen, wenn nicht gar blockieren oder verhindern. So sind zumindest ausschnitthafte Einblicke in die komplexen Zusammenhänge der Lebenssituation des Jugendlichen und seine bisherigen Erfahrungen Voraussetzung für eine effektive Förderung und Unterstützung, auch wenn hier zumeist enge Grenzen gesteckt sind. Ein Lehrer bspw. kann für gewöhnlich die Lebenskontexte des Heranwachsenden nicht unmittelbar verändern und erst recht nicht makrosystemische Rahmenbedingungen umgestalten. Hierdurch werden Grenzen schulisch-pädagogischen Einflusses verdeutlicht, aber gleichzeitig auch der Fokus auf mögliche Unterstützungen aus den bedeutsamen Lebenswelten sowie gegebenenfalls aus der Gemeinde gelenkt (vgl. Voß 2000, S. 16).

### **Settingansatz – multimodaler und multimethodaler Zugang**

Die humanökologisch orientierte Pädagogik betrachtet die komplexe Erziehungswirklichkeit als ein Beziehungsgeflecht ineinander verschachtelter Strukturen. Dementsprechend ist es unzureichend, die Analyse der Fertigkeiten und des (Fehl-)Verhaltens des Jugendlichen in den Mittelpunkt zu rücken, Wenn etwa ein Jugendlicher in der Schule nicht das erwünschte Sozialverhalten zeigt oder die erwarteten Leistungen erbringt. Denn wie bereits deutlich geworden ist, geht damit die Gefahr einher, eine defizitäre Persönlichkeitsstruktur zu unterstellen. Ganz im Gegenteil sollte die Analyse aus (öko)systemischer Sicht die Aufmerksamkeit auf den *Kontext* lenken und die auf der *Mikro- und Mesoebene* vorfindbaren *Tätigkeiten* sowie vielfältigen *Beziehungs- und Rollenmuster* in den Fokus rücken. Konkret gilt es das Mikrosystem Schule und die hierin tragenden *Kommunikations- und Interaktionsmuster* (Lehrer – Schüler; Schüler – Schüler) auf ihre entwicklungs- und bildungsfördernden oder -hemmenden Faktoren zu analysieren und gegebenenfalls zu verändern (vgl. Kap. 9). Zudem sollte das Mikrosystem Familie als *unterstützendes* oder möglicherweise *blockierendes Handlungssystem* ebenso wie die im Jugendalter zunehmend wichtiger werdende Peer-Gruppe einbezogen werden. Die vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen einem Heranwachsenden und seinen Lebenswelten weisen darauf hin, dass ein ‚*multimodales*‘ (z.B. Eltern *und* Kind) und ‚*multimethodales*‘ (z.B. sozial-kognitive Maßnahmen für das Kind *und* zugleich handlungsorientierte *Elterntrainings*) Vorgehen anzustreben ist (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 93).

### **Gestaltung von Übergängen**

Auf der Mesosystemebene stellt sich schließlich die Frage, wie die verschiedenen Mikrosysteme miteinander interagieren (z.B. gleichaltrige Freunde, Eltern), wo Übergänge erleichtert, Förder- und Unterstützungspotentiale aktiviert und Widerstände abgebaut werden können. Hier spielt auch die Analyse makrosystemischer Einflüsse auf die genannten Mikrosysteme eine nicht zu unterschätzende Rolle, durch die sozio-ökonomische, kulturelle, ethisch-politische oder auch religiöse Bedingungen, und das heißt insbesondere Unterschiede und Widersprüche in den jeweils vorfindbaren Rollenerwartungsmustern transparent gemacht werden können. Für die Pädagogik gilt es von hier aus

„ein möglichst klares Bild zu gewinnen, welche Makrosystemeinflüsse (der Ethnie, der Religion und anderes) auf der *Mesoebene* zu *kanalisieren*, zu

## 6. Synthese und zusammenfassende Weiterführung

*kompensieren*, zu *berücksichtigen* sind, damit der Vermittlungs- und der Aneignungsprozeß günstiger gestaltet werden können“ (Kleber 1995, S. 92, Hv. EK).

Bei der Genese sozialer Orientierungen und Verhaltensweisen ist zu beachten, dass Kinder und Jugendliche bestrebt sind, Umwelten so auszuwählen oder auch zu vermeiden, dass diese zu ihren aktuellen Persönlichkeitsmerkmalen passen und sich diese somit verfestigen. Dies gilt es entsprechend auch bei der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen zu beachten: Einstellungs- und Verhaltensänderungen werden dann erreicht, wenn ökologische oder biographische Übergänge neuartige Erfahrungen ermöglichen und mit ungewohnten Anforderungen einhergehen, die bearbeitet und bewältigt werden müssen.

### Der konstruktive Umgang mit Konflikten

*Konflikte und Störungen* sind *alltäglich* (*Heterostasemodell*). Diese beinhalten aber nicht nur Risiko und Belastung, sondern auch Chance, das heißt zugleich auch die Möglichkeit einer positiven Weiterentwicklung (Stressoren in ihrer Herausforderungsqualität). Der Konflikt reaktiviert, so schreibt Cosser (1972, S. 152), „in Vergessenheit geratene Normen und verstärkt dadurch die Teilnahme am sozialen Leben. Als Anreiz zur Bildung und Modifizierung von Normen ermöglicht der Konflikt die Neuanpassung von Beziehungen an veränderte Bedingungen“. In der Schule, in der viele Menschen mit unterschiedlichen Einstellungen, Erwartungen, Absichten und Bedürfnissen aufeinander treffen, wird es immer zu Konflikten kommen. Gleichmaßen gehören auch Jugendliche mit auffälligen Verhaltensweisen zum alltäglichen Bild. Die Pädagogik muss entsprechend bescheiden und realistisch in ihren Zielen bleiben. Ihre Aufgabe ist es, einen professionellen Umgang mit diesen Heranwachsenden zu erarbeiten und zu realisieren. Im schulischen Kontext sollten Konflikte und Störungen als alltägliche Herausforderungen und als Chance betrachtet werden, um gegenseitige Beziehungen zu verbessern und weiterzuentwickeln. Der konstruktive Umgang mit Konflikten spielt ergänzend eine zentrale Rolle für eine positive Schulkultur (vgl. Lüde 1999, S. 292).

Von daher geht es nicht um eine *Vermeidung* von Belastungen und Konflikten, also nicht um eine ‚Verständnis-‘, ‚Kuschel-‘ oder ‚Sofapädagogik‘<sup>94</sup>,

---

<sup>94</sup>Subjektives Wohlbefinden allein ist nicht ausreichend, da die sachlichen Erfolgsergebnisse fehlen, auf die sich Selbstvertrauen, Kohärenz und andere personale Metaressourcen stützen könnten (vgl. Kap. 4).

sondern um Hilfen zur Konfliktbewältigung, und das heißt um das *alltägliche Einüben* von und um notwendige Unterstützungen zu einem *konstruktiven Umgang* der Heranwachsenden mit konkreten bzw. *aktuellen Konflikten*, *so wie mit Lern- und Sozialproblemen* (vgl. Kap. 9).

### Zentrale Ressourcen für die Prävention

Der Blick auf ‚*abweichende Fälle*‘ führt zudem zu einer *veränderten Fragestellung*. Aus ressourcenorientierter Perspektive lautet diese in Anwendung auf die Problematik der Aggression und Dissozialität nicht mehr: „Weshalb wird ein Jugendlicher aggressiv-dissozial?“, sondern „Unter welchen Bedingungen zeigt ein Kind oder Jugendlicher trotz Risiken und lebensweltlicher Belastungen sozial kompetente und verantwortliche Verhaltensweisen?“. Die sogenannten abweichenden Fälle, also Kinder oder Jugendliche, die besonderen Risikokonstellationen bzw. Belastungen ausgesetzt sind, aber dennoch eine gelingende und stabile psycho-soziale Entwicklung zeigen, geben Hinweise darauf, welchen Faktoren speziell auch für den Bereich der Prävention sozial abweichenden Verhaltens zu berücksichtigen sind. Wie auch in anderen Bereichen (z.B. der Suchtprävention) steht die Nutzbarmachung individueller wie sozialer Metaressourcen im Vordergrund, da diese offensichtlich günstige Voraussetzungen für die Entwicklung und Aktivierung untergeordneter Bewältigungsfähigkeiten und Ressourcen schaffen.

Zu den wichtigsten Ressourcen der Förderung sozio-moralischer Entwicklung und Bildung zählen:

- Individuelle Metaressourcen, allen voran *Sinnstrukturen* wie das Kohärenzgefühl, welches den Einsatz der übrigen personengebundenen wie auch sozialen Ressourcen flexibel steuert. Diese haben die positivste Auswirkung auf den Erhalt und die Wiedererlangung psycho-sozialer Gesundheit und einer stabilen, widerstandsfähigen Identität (vgl. Höfer 2000, S. 312).
- Andere personengebundene Kompetenzen und Ressourcen. Sie umfassen v.a. *sozial-kognitive Fähigkeiten*, *moralisch-affektive Strebungen* und *soziale Handlungskompetenzen* wie Fähigkeiten der Wahrnehmung, der Koordination sozialer Perspektiven (vgl. Selman 1980, 1984), der Kommunikation, Kooperation, der Reflexion und des Urteilens. Eine besondere Rolle spielen hierbei auch Kompetenzen der emotionalen und willentlichen Selbstregulation (vgl. Kuhl/ Fuhrmann 1998; Schubarth 2000, S. 161).

## 6. Synthese und zusammenfassende Weiterführung

- Wichtige soziale Ressourcen. Hierzu zählen die *sozialen Bezüge*, insbesondere zu fürsorglichen und unterstützenden Erwachsenen und prosozialen Gleichaltrigen, sowie *soziale Netzwerke*, insofern diese *Unterstützung* anbieten und die soziale Integration fördern.
- Makro-sozio-kulturelle Ressourcen. Sie beziehen sich schließlich auf den *Grad der kulturellen Integration*.<sup>95</sup> Im schulischen Kontext bspw. sind strukturelle Ressourcen verbunden mit der Kategorie ‚*Schulqualität*‘, die sich mittels der Variablen für ‚*Schulkultur*‘ messen und beschreiben lässt (vgl. Höfer 2000, S. 312).

Im Resümee bewirkt sonach die lebensweltgebundene, ressourcenorientierte Perspektive einen mehrfachen Richtungswechsel in der Sichtweise auf und den Umgang mit aggressiv-dissozial auffallenden Heranwachsenden.

Die individuellen Fähigkeiten bieten dabei Anknüpfungspunkte für Fördermaßnahmen, wobei die jeweiligen Stärken, Schwächen, Bedürfnisse und Interessen zu berücksichtigen sind. Diese Vorgehensweise verspricht nachhaltigere Wirkungen als traditionelle störungszentrierte Zugangsweisen, wie die Ergebnisse der Kapitel 3 und 4 deutlich machen konnten. Sie vermag dem Heranwachsenden, zumindest ein Stück weit, Kontrolle und Verantwortung zurückzugeben.

Aus pädagogischer Sicht gilt es nun im folgenden Teil III, förderliche Bedingungskontexte transparent zu machen, in denen es Heranwachsenden (wieder) gelingt, eigene Ziele, Interessen und Bedürfnisse unter Rücksichtnahme auf Andere zu verfolgen und dabei zugleich ein gegenüber Belastungen und Störungen widerstandsfähiges und stabiles Selbst aufzubauen.

Wie müssten dementsprechend – aus einer solch systemisch-ressourcenorientierten Sicht – Grundweichenstellungen zur Ausrichtung künftiger pädagogischer Präventionsansätze mit Blick auf die (spät)modernen gesellschaftlichen Entwicklungen einerseits und die Problematik jugendlicher Aggression andererseits konkret aussehen?

---

<sup>95</sup>Gemeint ist damit der Grad der Enkulturation bzw. Akkulturation.



